

Enseñanza y experiencia: una relación posible para pensar las prácticas pre-profesionales comunitarias de grado en la universidad

JORGE RETTICH MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR)

RESUMEN

La experiencia puede entenderse como estructura dentro de la enseñanza o como dispositivo didáctico. En ambos casos, analizar las diferentes configuraciones puede ser relevante para la teoría de la enseñanza y para la revisión de sus prácticas y actividades concretas. A priori parece haber una convención de qué se entiende por experiencia. Nada hay para cuestionar que lo que allí hacen los estudiantes son sus primeras experiencias. Visto desde este modo naturalizado, el término experiencia nada tiene para decirnos. La experiencia es, de hecho, un hecho. El estudiante debe ir donde la profesión se pone en ejercicio y ahí practicar y reflexionar. Estando en ese espacio, él ganará experiencia. Esta ganancia de experiencia asegura la efectividad de un aprendizaje distinto al que se puede lograr en las aulas. Pero, ¿qué sucede si ese fundamento es removido? Si la naturalización de la idea de que la experiencia se reduce a lo que la persona vive ha fijado una práctica que no da cuenta de lo que implica una experiencia. Esto nos lleva al problema sobre el que este trabajo presenta un avance de investigación: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre enseñanza y experiencia?

Palabras-clave: Experiencia; Teoría De La Enseñanza; Lenguaje.

Teaching and experience: a possible relationship to think community pre-professional practices of degree in the university

ABSTRACT

Experience can be understood as a structure within the teaching or as an educational device. In both cases, analyzing the different configurations may be relevant for teaching theory and for reviewing their concrete practices and activities. A priori seems to be a convention of what is meant by “experience”. There is nothing to question about, that what students do there are their first experiences. Seen from this naturalized way, the term “experience” has nothing to tell us. Experience is, in fact, a fact. The student should go where the profession is put into practice and there to practice and to think about. Being in that space, he will gain experience. This gain in experience ensures the effectiveness of a different learning than can be achieved in classrooms. But what happens if that foundation is removed? If the naturalization of the idea that “experience” is reduced to what the person live, that has fixed a practice that does not account for what an experience implies. This leads us to the problem on which this paper presents a research progress: What relationships can be established between teaching and experience?

Keywords: Experience; Teaching Theory; Language.

INTRODUCCIÓN

La experiencia, comprendida dentro del campo educativo como fenómeno descriptible y programable, se reduce a método, a dispositivo que posibilita el aprendizaje. En este entendido, aunque se entienda como central en una práctica pre-profesional de grado en la universidad, la experiencia no es más que un instrumento.

Es por esto que a partir de la idea de experiencia abierta por Walter Benjamin, nos proponemos dar paso a la posibilidad de problematizar la relación entre enseñanza y experiencia. Establecer los enfoques que la constituyen y su correlato con los enfoques del campo educativo, a fin de poder pensar dicha relación en la conformación de las prácticas pre-profesionales comunitarias de grado. Esto implica como primer paso distinguir: la experiencia entendida como lo vivido por el individuo o la práctica sistemática sobre algo, de la experiencia integrada a una dinámica de estructura y acontecimiento que irrumpe sobre lo vivido.

Este posible análisis de la experiencia no puede escapar a una concepción de la enseñanza que establezca una suerte de correlato. La experiencia como lo vivido por el individuo parece establecer relaciones con la didáctica en tanto ésta sea concebida como método, como el estudio de los modos de enseñar. Por otro lado, entendida como experiencia del lenguaje, guarda su relación con éste, con la estructura y funcionamiento de los signos que establecen una relación con el saber y el conocimiento, donde parece corresponderse más con una teoría de la enseñanza como la que propone Behares (2011) como Teoría del Acontecimiento Didáctico.

Mostrar posibles relaciones entre enseñanza y experiencia, explicitando los posibles efectos que podría tener sobre la enseñanza universitaria, especialmente la práctica pre-profesional de grado, es lo que se presenta en los siguientes apartados como parte de los resultados de un trabajo de investigación más amplio.

LA EXPERIENCIA ENTRE LA REDUCCIÓN A LA VIVENCIA DEL INDIVIDUO Y LA APERTURA AL LENGUAJE

A pesar de que la experiencia desde el sentido común parece referir a aquello adquirido por quien ha vivido determinadas circunstancias en forma sistemática, reducirla a esto nos aleja de la posibilidad de pensarla.

Para comprender la relación que se puede establecer entre experiencia y enseñanza, es necesario introducirnos crítica y problemáticamente en el análisis de ambas nociones. Así, la experiencia se torna parte de nuestro objeto de estudio, no en el sentido de una descripción empírica, sino de un estudio constitutivo, epistémico. ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de algo como la experiencia? Sin dudas que la simple condición de la vida es necesaria e indispensable para la experiencia, pero no la asegura y quizás menos aún la determina.

A diferencia del planteo de José Ortega y Gasset, en la aspiración a una filosofía de la “razón vital”, y que es recogida por la edición 23 del Diccionario de la Real Academia Española (RAE), traduciendo vivencia y experiencia como sinónimos¹, Walter Benjamin plantea una distinción donde vivencia refiere al orden de lo consciente y experiencia al de lo inconsciente. La primera se da en plano del recuerdo y la segunda de la memoria.

La fórmula fundamental de dicha hipótesis es < <que hacerse consciente y dejar huella en la memoria son incompatibles para el mismo sistema> >. Los residuos del recuerdo < <son a menudo más fuertes y más firmes, cuando el proceso que los deja atrás jamás llega a ser consciente> >. Traducido a la manera de hablar de Proust: sólo puede ser componente de la memoria involuntaria lo que no ha sido < <vivido> > explícita y conscientemente, lo que no le ha ocurrido al sujeto como < <vivencia> >. < <Ateorar huellas duraderas como fundamento de la memoria> > en procesos de estimulación es algo, según Freud, reservado < <a otros sistemas> > que hay que concebir como diversos de la consciencia. (BENJAMIN, 1972, p. 129).

La experiencia así la podríamos comprender justamente en su separación de la vida, del mundo de la vida, donde como plantea Giorgio Agamben: “Toda la ‘filosofía de la vida’, así como gran parte de la cultura en las postrimerías del siglo,

¹ En el idioma alemán, *erfahrung* significa experiencia, mientras *erlebnis* significa vivencia. Si la traducción de la R.A.E., como parece manifestar, toma de Ortega y Gasset este intento de unir en vivencia, lo que en el alemán está diferenciado en experiencia y vivencia, vivencia es el intento claro y explícito de su intención de unir cultura y naturaleza, razón y vida, caro a la razón vital del filósofo español. Contemporáneo al movimiento de la filosofía de la vida proveniente de Dilthey y Bergson, parece recurrir a la misma base lógica en el reconocimiento de una naturaleza, una biología, que tiene principios propios: “[...] desarrollar una cultura compatible con la vida. Comprender y resaltar la primacía de ésta [...]” (RUIZ, 2014, p. 178).

incluida la poesía, aspiran a capturar esa experiencia vivida tal cual se revela a la introspección en su inmediatez preconceptual” (2011, p. 44).

La aspiración a la experiencia como un dato de lo vivido, como el recuerdo y pensamiento del individuo sobre lo que le afectó conscientemente, tiene en el trasfondo un principio de dominio individual sobre la experiencia y de que ésta se da en lo inmediato. Apoyado en Freud, podemos visualizar a Benjamin en el lado opuesto, donde lo inmediato capturado por el individuo no configura o determina la experiencia, ya que ésta no es de la voluntad individual, sino de un orden estructural.

De hecho la experiencia, tanto en la vida colectiva como en la privada, es un asunto de la tradición. Se forma menos de datos rigurosamente fijos en el recuerdo que de los que acumulados, con frecuencia no conscientes, confluyen en la memoria (BENJAMIN, 1972, p. 125).

La experiencia parece alojarse en la memoria sin el consentimiento del individuo. No es algo que le pertenece, ni que controla, como parece ser cuando se la piensa como vivencia, alojada en el recuerdo que un individuo puede describir y organizar.

Nada encomienda una historia a la memoria con mayor eficacia que la concisión que excluye el análisis psicológico. Y cuánto más natural sea el proceso por el cual el narrador renuncia al matiz psicológico, más intenso se volverá el reclamo de la historia de hallar un lugar en la memoria del oyente, más completamente se integrará a la propia experiencia de este último, y más fuerte será su impulso a narrársela a otro algún día, tarde o temprano (BENJAMIN, 2015, p. 114).

La historia, la experiencia de ésta, aparece aquí al margen de una posesión del individuo. Por lo que podríamos decir que el acceso a la experiencia no se hace solo, ni en referencia sólo a lo vivido, a lo asumido conscientemente como un dato inmediato de la realidad, sino, como plantea Agamben que recoge la herencia benjaminiana, transitando el límite que el lenguaje establece entre la naturaleza y la cultura, entre el no habla -la infancia, la experiencia muda del hombre- y el habla.

Imaginemos a un hombre que naciera ya provisto de lenguaje, un hombre que desde siempre fuese ya hablante. Para tal hombre sin infancia, el lenguaje no sería algo preexistente de lo que debe apropiarse, y para él no habría fractura entre lengua y habla, ni devenir histórico de la lengua. Pero por eso mismo, un hombre así estaría inmediatamente unido a su naturaleza, sería desde siempre naturaleza y no encontraría en ninguna parte una discontinuidad y una diferencia donde pudiera producirse algún tipo de historia. Como el animal, del que Marx dice que < <es inmediatamente uno con su actividad vital> >, se confundiría con ésta

y nunca podría oponerla a sí mismo como objeto. (Agamben, G. 2011, p. 71-72).

LA RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y LENGUAJE, ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

Podemos inferir que la experiencia tiene una vinculación elemental con el lenguaje en la intersección entre lingüística y psicoanálisis: “[...] la experiencia inconsciente de hecho no es una experiencia subjetiva, no es una experiencia del Yo. [...] el psicoanálisis nos revela justamente que las experiencias más importantes son aquellas que no le pertenecen al sujeto [...]” (AGAMBEN, 2011, p. 52-53).

A su vez, según plantea Agamben, el sujeto se constituye como tal gracias al lenguaje. No hay un sujeto a priori del lenguaje, por tanto tampoco hay posibilidad de captar algo en forma inmediata, sin lenguaje, porque es en el lenguaje donde puede haber reconocimiento y diferencia: “[...] la constitución del sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje es precisamente la expropiación de esa experiencia 'muda', es desde siempre un 'habla'” (AGAMBEN, 2011, p. 63). Esa experiencia muda, que Agamben la relaciona con la “infancia del hombre”, con la incapacidad de hablar, del latín “infantia”, es la única experiencia que podría ser inmediata al no estar mediada por el lenguaje, pero justamente por eso es inaccesible. No se puede acceder a ella si no es a través del lenguaje. Sólo se puede decir algo de la experiencia muda, de la infancia, por medio de la palabra, del signo. Por tanto una experiencia inmediata, no nos podría devolver otra cosa que palabras. De lo contrario ¿cómo se puede pensar sin palabras?

Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia. Pero tal vez sea justamente en ese círculo donde debemos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del hombre. Pues la experiencia, la infancia a la que nos referimos no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en un momento determinado, deja de existir para volcarse en el habla, no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto. (AGAMBEN, 2011, p. 64-65).

Así podríamos deducir que experiencia y lenguaje producen al hombre, pero no como un acto único, sino como una producción constante. Cuando el hombre se aleja de la palabra, cuando la situación lo enmudece, lo enajena, una

segunda naturaleza² lo invade. Sólo se constituye como sujeto en la medida que devela esa segunda naturaleza que tiende a sumergirlo en el sórdido mundo de la ausencia de palabra. La ruptura con la naturalización de lo aparente sólo se puede efectuar a través del conocimiento, en el acto que una y otra vez convoca al saber, podríamos decir con Behares (2011), desde el inconsciente en el “saber en falta” y desde la irrupción del Real en el “imposible saber”,³ estableciendo la falta que hace posible la enseñanza.⁴

Como veremos más adelante, es en la relación con el lenguaje que podremos encontrar un vínculo entre experiencia y enseñanza diferente al de la didáctica moderna.

A través de esta articulación, pretendemos mostrar cómo la enseñanza⁵ puede relacionarse con la experiencia, en tanto experiencia del lenguaje. Así, inferimos que cada acto de enseñanza, que implica una búsqueda de la verdad, no puede ser otra cosa que la perpetua inscripción del hombre en el lenguaje: “[...] así el lenguaje constituye la verdad como destino de la experiencia” (AGAMBEN, 2011, p. 69).

EFFECTO DE LA MODERNIDAD: EL PASAJE DE LA EXPERIENCIA AL EXPERIMENTO

Como plantea Agamben (2011), la experiencia durante la Antigüedad era del orden de la vida común, del hombre práctico. Expresa Aristóteles (384-322 a.C.): “A efectos prácticos, la experiencia no parece diferir en absoluto del arte,

2 Tomamos la idea de Lukács de segunda naturaleza que es el mundo enajenado, el mundo que llama de la convención, de la mercancía producida por los hombres y sobre las cuales se enajenan. Esta segunda naturaleza comparte el sentido de la enajenación de lo que llama primera naturaleza; es la naturaleza de las ciencias de la naturaleza; naturaleza “[...] muda, patente a los sentidos y ajena al sentido [...]”, pero esta segunda naturaleza “[...] es un complejo de sentido paralizado, enajenado, que ya no despierta la interioridad [...]” (LUKÁCS, en: ADORNO, 1994, p. 121).

3 Por saber en falta e imposible saber se entiende lo que, junto al saber hacer, Behares denomina como “[...] tres registros de saber, que el psicoanálisis lacaniano permite reconocer: el saber-hacer, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo del inconsciente; el imposible saber, propio del Real [...]” (BEHARES, 2008b, p. 28).

4 Como se verá en el transcurso del trabajo, el conocimiento y el saber, ligados al lenguaje, son claves para comprender la relación que podemos establecer entre enseñanza y experiencia, ya que tanto una como otra, encuentran en el lenguaje la condición de posibilidad.

5 Entre lenguaje y enseñanza se establece una relación que en algún punto es constitutiva, estructural, marcando una necesidad una de otra. “[...] la enseñanza siempre fue considerada en su relación con el lenguaje: ambos, lenguaje y enseñanza, son fenómenos inherentes básicos a toda cultura, y registros suficientes para su mantenimiento y continuidad” (BEHARES, 2011, p. 22).

sino que los hombres de experiencia tienen más éxito, incluso, que los que poseen la teoría, pero no la experiencia [...]” (ARISTÓTELES, 2013, p. 75). Pero a su vez, la experiencia no es para los antiguos del orden de la ciencia, por lo cual su valor como verdad es menor.

La experiencia tendrá que esperar a que la ciencia moderna, transformándola en experimento, certifique en el método, el conocimiento que a través de ésta se alcanza. “La certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento [...] desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números” (AGAMBEN, 2011, p. 14).

Martin Jay (2002) también sostiene esta idea. En los antiguos la experiencia carecía de valor confrontada a la verdad de la razón. Puede decirse que Francis Bacon fue uno de los principales exponentes de esta transformación de la experiencia hacia los siglos XVI y XVII. Reconfigurada en experimento, la experiencia pasa a establecerse como método:

[...] al reemplazar la razón por la experiencia, Bacon introdujo una importante innovación que supuso desconfiar de aquello que hasta entonces había sido considerado experiencia [...] Para Bacon, la experiencia va más allá de registrar de manera pasiva lo que nos sucede o incluso de tratar de prestar atención a la percepción sensorial del mundo exterior. En su lugar, la experiencia implica una confrontación más activa e incluso agresiva con el mundo, que de esta manera activa el vínculo entre experiencia y experimento que siempre constituyó la base del método científico. (JAY, 2002, p. 12).

Podemos aducir que el experimento, y asociado a éste el experimentar, no puede ser otra cosa que el método que la ciencia moderna, especialmente el modelo de las ciencias naturales, ha elaborado para suplantarlo la experiencia. Ésta es tecnificada y regulada. Junto con esto, el experimentar siempre implicará un sujeto activo sobre un objeto pasivo. No podrá nunca ser un simple registro de lo observado, sino la intervención sobre lo observado para configurarlo en situación de experimento. Esta intervención sólo es posible con la constitución del sujeto de la ciencia moderna el “[...] ego cogito cartesiano, la conciencia” (AGAMBEN, 2011, p. 17). En términos estrictos, la experiencia que remita a un experimentar, ensayar, no podrá esquivar al dominio de ésta por parte del individuo moderno, la primacía del método y la relevancia vital de lo inmediato.

LA EXPERIENCIA EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA

Veremos a continuación que la concepción de experiencia como experimento en la sistematización de ésta a través del método científico, tiene su correlato en el campo educativo.

Sin dudas, aunque quizás en forma más precaria, la didáctica fundada a inicios de la Modernidad por Jan Amós Comenius (1592-1670), tuvo como centro la preocupación por el método, y buscó elaborar un manual que estableciera una forma de enseñanza única y posible para todos. La didáctica propuesta tenía aspectos vinculados a la experiencia como experimento por medio del cumplimiento de ciertas ilativas ordenadas según el campo de la naturaleza. Es ejemplificador el título y contenido del capítulo XVI de su gran obra, para su tiempo, *Didáctica Magna*: “Requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es: de qué modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos” (COMENIO, 1998, p. 43). También podemos observar con claridad en el siguiente capítulo, donde desarrolla los fundamentos para una didáctica que facilite la tarea de enseñar y aprender, la secuencia lógica que establece una situación planificada y controlada de la enseñanza:

Siguiendo las huellas de la Naturaleza hallaremos que fácilmente puede instruirse a la juventud si I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia. II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus. III. Se procede de lo general a lo particular. IV. Y de lo más fácil a lo más difícil. V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender. VI. Y se procede despacio en todo. VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método. VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales. IX. Y para el uso presente. X. Y siempre por un solo y mismo método. (COMENIO, 1998, p. 50).

Esta forma de entender la enseñanza instala desde el siglo XVII en adelante, una concepción de enseñanza como método que dominará y domina hasta nuestra época. Queda atrás la teoría del signo que, según Behares (2006), San Agustín de Hipona toma de Crisipo, la cual fue guía de las discusiones respecto a la enseñanza durante la Antigüedad y hasta la Edad Media (BEHARES, 2008a).

En los antiguos la enseñanza estaba más cerca de una teoría del lenguaje que de una teoría del método. Respecto a Agustín, Behares dirá que “Enseñar es poner en signos, hacer lugar a la significación” (BEHARES, 2008a, p. 42). Es ingresar en la cadena de significados que sujeta a quienes participan de ésta, bajo

los efectos de la enseñanza. Agustín “[...] define a la enseñanza en relación al < <signum> >, en su formulación estoica, y plantea que enseñar es del orden de la significación” (BEHARES, 2011, p. 23). De hecho plantea que “Así, pues, queda establecido que nada se enseña sin signos” (AGUSTIN DE HIPONA, 1947, p. 737), y que ante la pregunta de por qué hablamos, se plantea que “[...] hemos encontrado que hablamos para enseñar” (AGUSTIN DE HIPONA, 1947, p. 717).

Para una teoría antigua de la enseñanza, como la diferencia Behares (2011) de una teoría moderna, la relación con el lenguaje es central y condición de posibilidad de la enseñanza. A su vez, como ya hemos visto, el lenguaje no es del orden del control de las voluntades, a menos que se lo entienda instrumentalmente, por lo que la enseñanza pensada desde la epistemología, no puede reducirse a un método. Es a través del lenguaje que se va delineando una posible relación entre experiencia y enseñanza diferente a la que se observará a continuación entre experiencia y didáctica.

En el siglo XX, la didáctica heredera de la tradición comeniana y reactualizada a la luz de la psicología, reafirma su preocupación por el método, ahora centrada en el individuo que aprende. Puede decirse que es dentro de lo que se denomina Escuela Nueva, organizada a partir del pragmatismo y el positivismo, que con elocuencia a su momento, se ubica la educación en intrínseca relación con la experiencia de las ciencias naturales. Uno de sus mayores exponentes, John Dewey, plantea que la enseñanza como experimento es fundamento de una nueva educación, en el centro está “[...] la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal; o bien que la nueva filosofía de la educación está sometida a algún género de la filosofía empírica y experimental” (DEWEY, 1967, p. 22).

En la base de su pensamiento se encuentra la conexión de la enseñanza con el método científico. El aprendizaje se ocasiona en función de que se coloque al estudiante en situación de experimentación, donde “[...] el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas” (DEWEY, 1953, p. 147). Así, la enseñanza activa es la que promueve un experimentar con las cosas, generar un medio de experiencias como ámbito planificado y controlado, donde las mismas se puedan dar en su doble configuración interrelacionadas:

activa, en tanto se hace e interviene sobre las cosas, y pasiva en tanto se sufren las consecuencias (DEWEY, 1953).

Actualmente en la enseñanza universitaria, esta teoría parece reactualizarse. La didáctica, la preocupación por el método general o específico, cobra relieve preponderante en los debates sobre la enseñanza. El criterio ya no es la búsqueda por la verdad, sino la validez de los métodos y los enunciados. Esto queda expuesto en manifestaciones como la de Alicia Camilloni sobre la didáctica que “[...] no se trata de encontrar el sentido <<objetivamente justo>> o <<verdadero>> metafísicamente fundado. Lo que se busca construir en la didáctica es el sentido <<justo>> y <<válido>>” (1994, p. 38). Cambiar verdadero por válido puede hacer referencia a algo del orden de la legitimidad, válido en tanto legítimo, o bien a la lógica empirista respecto a la comprobación y validez. Es válido en didáctica el método que logre, en base a una expectativa de logros, la enseñanza efectiva: “Las teorías, por último, no pueden ser ineficaces en la práctica para lograr los fines que se persiguen [...]” (CAMILLONI, 2007, p. 43). Nada muy distanciado a los postulados comenianos de la preocupación de carácter técnica, imprescindible seguramente en la actualidad, pero que se vuelve centro y fetiche en la didáctica contemporánea:

[...] es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos. (CAMILLONI, 1994, p. 25).

A pesar de que la didáctica más actual, se interesa por abordar las explicaciones de Yves Chevallard, como queda reflejado en la cita anterior cuando refiere a la transposición didáctica, estos abordajes, como afirma y demuestra Behares (2008c) son generalmente equivocados. La transposición no es algo que el individuo pueda proponerse hacer o planificar, como parece desprenderse de la cita de Camilloni.

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, [...] (Para el docente)⁶ En un primer momento, al menos, el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico. El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad (CHEVALLARD, 1991, p. 16).

⁶ Entre paréntesis es nuestro.

Como plantea Paola Dogliotti (2010), los conceptos de cronogénesis y topogénesis van a establecer una nueva relación entre docente, estudiante y saber. Según Chevallard: “[...] el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico ubica como tales a enseñante y enseñados [...]” (CHEVALLARD, 1991, p. 83), es la relación con el saber lo que marca el tiempo y lugar diferenciados del docente y el estudiante. El origen de un lugar distinto del docente respecto al estudiante en relación al saber, permite anticipar cuál será la relación con el saber puesto en juego.

También son relevantes en el planteo de Chevallard (1991) los conceptos de posterioridad y preconstrucción. Behares (2008c) plantea que el primero lo toma de la teoría freudiana y el segundo del análisis del discurso. El concepto de posterioridad hace referencia “[...] a la comprobación de que las huellas mnémicas son modificadas por nuevas experiencias, adquiriendo nuevos sentidos [...]” (BEHARES, 2008c, p. 59). Por otro lado, el concepto de preconstrucción implica que “[...] cada nueva proposición abordable en la producción o en la comprensión, ya ha sido construida con anterioridad y, simplemente, se formula ahora de forma singular” (BEHARES, 2008c, p. 60).

Estas relaciones establecidas por Chevallard rompen con cualquier posibilidad de establecer una relación causal del tipo enseñanza-aprendizaje, pero también rompe la idea de la enseñanza como experimento, ya que la enseñanza no sería programable y controlable como el experimento requiere. Podríamos decir que para que se establezca una relación entre enseñanza y experiencia serán necesarios la estructura y el acontecimiento dados en el lenguaje.

Behares, a punto de partida de Chevallard y retomando la herencia antigua, desarrolla una teoría del Acontecimiento Didáctico, sobre la cual versan afectaciones del análisis del discurso y el psicoanálisis: “[...] importamos algunas ideas fuertes del análisis del discurso francés orientado por Pêcheux (1990) en su intersección con la epistemología de los tres registros (Real, Simbólico, Imaginario) presente en el psicoanálisis lacaniano [...]” (BEHARES, 2011, p. 81).

Esta propuesta del acontecimiento didáctico tiene su centro en el conocimiento y el saber, siendo su condición de posibilidad el lenguaje, al igual que lo veíamos con la experiencia.

En este marco de referencia, formulamos la teoría del Acontecimiento Didáctico, en la que se ubica la cuestión de la enseñanza en el interjuego entre la estructura estable y repetible del conocimiento representado en el imaginario (o «saber textualizado») y la irrupción singular en ella del Real, que hace presente la dimensión del sujeto del deseo (o «acontecimiento»). De esta manera, las distancias entre el saber que se produce en la ciencia (o en cualquier circunscripción de producción de saber) y el saber que se presenta en el aula pierden su carácter excluyente, permitiendo una indagación sobre el saber en sí, «saber enseñante» [...]. (BEHARES, 2011, p. 81).

Si la enseñanza es del orden de la palabra, del acontecimiento discursivo, en algún punto se podría decir que es del orden de “(...) un experimentum linguae en el sentido propio del término, donde se hace experiencia con la lengua misma” (Agamben, 2011, p. 211).

En última instancia, es la experiencia dada en el lenguaje de entrar en relación con el saber como estructura y acontecimiento. Por lo tanto, lo vivido no tiene porqué remitir a una experiencia. Se puede vivir y acumular en el recuerdo lo vivido en forma sistemática y no necesariamente se estará frente a una experiencia:

La experiencia no se aparece para sí como una instancia discursiva transparente, cuyos sentidos puedan aprehenderse sin problemas y apenas intentando asegurar una correspondencia objetiva entre lo que se ha vivido y lo que se piensa que se ha vivido. De la experiencia nada podemos saber sino por aquello que hace de la razón un síntoma de una experiencia fundamental: el gesto que produce la entrada al mundo del lenguaje. (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2007, p. 33).

Por tanto, para que haya experiencia debe haber saber y la experiencia será del orden de la estructura y el acontecimiento, siendo en el lenguaje que el conocimiento y la historia se vuelven posibles, en ese punto de imbricación entre lengua y discurso. La enseñanza, como efecto del saber y posibilidad dada por el lenguaje, es la experiencia que se realiza en lo singular de esa imbricación.

COMO CIERRE, ALGUNAS IMPLICANCIAS RESPECTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL COMUNITARIA

Plantear a los estudiantes que hacer o tener experiencias es simplemente analizar sus vivencias, parece una ecuación muy simple y liviana, sería acotar la experiencia al planteo de Dewey, en el que la educación “[...] tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo [...]” (1967, p. 115). Plantear que desde las vivencias surge algo como el cono-

cimiento en forma inmediata, pone un velo a las relaciones y estructuras que las condicionan. Si no entendemos a la experiencia y a la enseñanza como métodos, sino como acontecimientos donde el conocimiento y el saber estructuran las relaciones entre docente y estudiante, las prácticas pre-profesionales no serán espacios de comprobación teórica, ni de construcción práctica del conocimiento. Si la experiencia no se entiende como experimento, la práctica no puede tener por objetivo el ensayo, no es una situación de laboratorio. La práctica pre-profesional que se entienda como experiencia relacionada al acontecimiento didáctico, necesariamente implicará como punto de partida “[...] < <evocar la falta> >”, que es el < <efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza> >” (BEHARES, 2010, p. 81). Esa falta, que se manifiesta sólo porque somos sujetos de lenguaje, es la que convoca a que la experiencia sea posible. Sin falta, sólo estaríamos en el terreno de lo vivido, podríamos decir, de lo vivo y lo natural.

Poner solución de continuidad a la apariencia, es la tarea que podemos encomendarnos como docentes que orientan prácticas pre-profesionales de estudiantes de grado, diferenciando entre el docente “[...] de prácticas profesionales o de 'inclinaciones subjetivas' de su yo consciente, por un lado, y ese sujeto 'enseñante' que es efecto, en la fórmula $\$ < > a$, de un deseo ante la perenne falta de saber, que insiste en no inscribirse” (BEHARES, 2010, p. 80).

A su vez, cuando esas prácticas además son de índole comunitario, el develamiento de lo natural no puede ser tarea sólo con el estudiante. Los actores involucrados en dicha práctica también deben establecer una relación con el conocimiento. Dicha relación implica un compromiso y una carga con el saber, con la experiencia que implica un salir al exterior,⁷ un exponerse de todo individuo que decida no quedarse en la pobreza de sostener su pura individualidad.

Pobreza de la experiencia: no hay que entenderla como si los hombres añorasen una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias, añoran un mundo entorno en el que puedan hacer que su pobreza, la externa y por último también la interna, cobre vigencia tan clara, tan limpiamente que salga de ella algo decoroso. (BENJAMIN, 1994, p. 172).

7 Jay dice que “[...] ex significa 'salida de' [...]” (Jay, 2009, p. 26), y en el diccionario Vox latino – Español (1992, pp. 171-172), ex refiere a un lugar donde se saca algo, un punto de partida, un tiempo o momento de inicio, una causa o consecuencia de, un punto de referencia, un estado originario. Por lo tanto, etimológicamente en algún punto, experiencia implica más un afuera, que la interiorización de una vivencia por parte de un individuo.

No hay conocimiento que emerja de la práctica, inmediato, como si una experiencia muda estuviera esperando ser capturada en plenitud, sistematizada, sino que es en la relación del conocimiento y el saber donde se devela la práctica. La experiencia se constituye allí, cuando el saber reclama la posibilidad del desvelamiento, cuando se mira sobre sí para admirarse.

Sólo se puede decir algo de lo inmediato de la práctica en el lenguaje y en el funcionamiento del saber, irrumpiendo su inmediatez y sentido de vivencia. Nos proponemos pensar, que ese momento, es donde algo de la experiencia es posible. Incluir a todos los actores de la práctica en ese funcionamiento es la tarea que una práctica pre-profesional comunitaria tiene por delante.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor. **Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento**. Tres estudios sobre Hegel. Obras completas 5. Madrid: Akal, 1994.

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e historia**. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.

AGUTIN DE HIPONA. **De Magistro/El Maestro**. Madrid: Obras de San Agustín en Edición Bilingüe, Biblioteca de Autores Cristianos, 1947.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Traducción de Valentín García Yebra. Sin año, ni editorial. Disponible en: <http://www.mercaba.org/Filosofia/HT/metafisica.PDF> Acceso 20 noviembre 2016.

BEHARES, Luis, Ernesto. **Enseñanza y producción de conocimiento**. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC – Udelar, 2011.

BEHARES, Luis, Ernesto. **Saber y terror de la enseñanza**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2010.

BEHARES, Luis, Ernesto. De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. In: BEHARES, L. E. y RODRÍGUEZ, GIMÉNEZ, R. (Orgs.) **Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza**. Montevideo: Udelar, 2008a.

BEHARES, Luis, Ernesto. Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. In: BEHARES, L. E. (dir.) **Didáctica Mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2008b, p. 11 – 30.

BEHARES, Luis, Ernesto. Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de “transposición”. In: BEHARES, L. E. (dir.) **Didáctica Mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2008c, p. 31 – 64.

BEHARES, Luis, Ernesto. “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín. **Voces relegadas del mundo grecolatino**. Montevideo: Unión Latina- FHCE, 2006. p. 120-145.

BENJAMIN, Walter. El narrador. In: **La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos**. Buenos Aires: Godot, 2015.

BENJAMIN, Walter. Experiencia y pobreza. In: **Discursos interrumpidos**. Barcelona: Planeta-Agostini. p. 165 – 173, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Iluminaciones II**. Baudelaire. Un poeta en el esplendor del capitalismo. Madrid: Taurus, 1972.

CAMILLONI, Alicia. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CAMILLONI, Alicia. Epistemología de la didáctica de la ciencias sociales. In: ALDEROQUI, S. y AISENBERG, B. (coord.) **Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones**. España: Paidós ibérica, 1994.

COMENIO, Jan, Amós. **Didáctica magna**. México: Porrúa, 1998.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

RUIZ, Isabel. Ortega y Gasset: El tema de nuestro tiempo. **SCIO**. Revista de Filosofía, n° 10, p. 177-180, 2014.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1967.

DEWEY, John. **Democracia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1953.

DOGLIOTTI, Paola. Figuras de autoridad y enseñanza. **Páginas de Educación**. Vol. 3 n°1, pp. 105-116, 2010 Disponible en: <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/33/showToc>. Acceso: 19 dic. 2016.

JAY, Martin. La crisis de la experiencia en la era pos-subjetiva. **Prismas**. año 6. n°6, 2002.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.8, n.esp. pp.31-47 . 2007. Disponible en: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/690> Acceso: 24 mayo 2014.

Jorge Rettich Martínez

Prof. del Instituto Superior de Educación Física – Udelar. Coordinador de la Práctica Profesional Comunitaria de grado de la Lic. en Educación Física. Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Miembro del Grupo de Investigación: Cuerpo, Educación y Enseñanza. Maestrando en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

E-mail: jrettich@gmail.com

